

## Diferencias de género y edad en la motivación hacia la Educación Física en Educación Primaria en estudiantes españoles

### Gender and age differences in motivation towards Physical Education in Primary Education in Spanish students

Isabel Mayor Díez, Gema Sanchis Soler, M.<sup>a</sup> Alejandra Ávalos-Ramos  
Universidad de Alicante (España)

**Resumen.** El propósito de este estudio piloto descriptivo con enfoque cuantitativo radica en analizar los niveles de motivación de logro de 84 estudiantes de Educación Primaria en la asignatura de Educación Física del sistema educativo español, según género y edad (8-11 años). Se utilizó la versión española del test AMPET-e (*Achievement Motivation in Physical Education Test*), el cual permite comprender el pensamiento, las emociones y la vivencia de diversas situaciones a las que se enfrentan los estudiantes en las clases de Educación Física. Los resultados se centran en tres aspectos esenciales: en primer lugar, los niños muestran un mayor compromiso y dedicación al aprendizaje en comparación con las niñas. En segundo lugar, la percepción de competencia motriz es más elevada en niños de 8 años y más baja en niñas de nueve años. Por último, se observa que las niñas de 11 años experimentan una mayor ansiedad ante el error y situaciones de estrés. Estos hallazgos reflejan la necesidad de diseñar e implementar medidas para mejorar la percepción de competencia motriz en el caso de las niñas y abordar la paulatina disminución de la motivación e interés hacia las clases de Educación Física y la actividad física en general, a medida que los estudiantes ingresan en la adolescencia.

**Palabras clave:** actividad física, factores motivacionales, población infantil, competencia motriz percibida, ansiedad ante el fracaso, compromiso en el aprendizaje.

**Abstract.** The purpose of this descriptive study with a quantitative approach is to analyze the levels of achievement motivation among 84 primary school students in the subject of Physical Education, categorized by gender and age (eight-11 years). The Spanish version of the AMPET-e test (*Achievement Motivation in Physical Education Test*) was used to understand the thoughts, emotions, and experiences of various situations that students face in Physical Education classes. The results focus on three essential aspects: firstly, boys show greater commitment and dedication to learning than girls. Secondly, the perception of motor competence is higher in eight-year-old boys and lower in nine-year-old girls. Finally, it is observed that 11-year-old girls experience higher anxiety in the face of errors and stressful situations. These findings reflect the need to design and implement measures to improve the perception of motor competence in girls and address the gradual decrease in motivation and interest in Physical Education classes and physical activity in general as students enter adolescence.

**Keywords:** Physical activity, motivational factors, child population, perceived motor competence, anxiety towards failure, commitment to learning.

---

Fecha recepción: 07-11-23. Fecha de aceptación: 06-09-24

Isabel Mayor Díez  
mayordiezisabel@gmail.com

### Introducción

El Decreto 106/2022, de 5 de agosto, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana ha establecido la primacía de la Educación Física (EF) en la Educación Primaria. Esta disciplina es fundamental para el crecimiento integral del alumnado y ha constituido la base de la alfabetización motriz. El desarrollo de la competencia motriz mediante estilos de vida activos es esencial para poder mantener una vida saludable y plena (Fort-Vanmeerhaeghe et al., 2017). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se ha centrado en el Diseño Universal para el Aprendizaje, proponiendo la aplicación de modelos pedagógicos desde las clases de EF para mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado. Se ha destacado que la clave para el éxito de la EF en el nuevo modelo curricular radica en generar experiencias positivas para todos los estudiantes, sin excepción. No obstante, se ha reconocido la existencia de estudiantes con una motivación inicial muy baja o nula, lo que representa un desafío adicional (Franco et al., 2017). Para abordar este reto, se ha propuesto, entre otros, reemplazar las unidades didácticas por situaciones de aprendizaje

(Pérez et al., 2022). El reciente currículo educativo promueve un enfoque competencial en la educación. En este sentido, el Decreto 106/2022 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, en su artículo dos, subraya que las situaciones de aprendizaje implican la recreación de contextos reales en el aula. Este enfoque busca brindar a los estudiantes la oportunidad de abordar y desarrollar aprendizajes mediante una perspectiva competencial.

Retomando lo establecido en el Real Decreto 157/2022, en el área de EF se ha concretado que, a partir de la tercera Competencia Específica, se desarrolla la habilidad de autorregularse y la interacción social en la actividad física, expresando actos voluntarios para alcanzar objetivos personales o de equipo, en situaciones que demandan esfuerzo y persistencia. Esto podría implicar que el alumnado fomente la automotivación y mantenga una actitud positiva para superar desafíos, regular la impulsividad, tolerar la frustración y mejorar la perseverancia (García-Bellido & Baena, 2017). Los diversos tipos de motivación pueden incidir en el rendimiento y la participación de los estudiantes en el ámbito educativo (Flores et al., 2019). Sin embargo, en este estudio, dirigimos nuestra atención hacia la motiva-

ción intrínseca, extrínseca y de logro, así como a un elemento crucial en el contexto educativo: la desmotivación. La motivación intrínseca se basa en la satisfacción personal al alcanzar objetivos, mientras que la motivación extrínseca requiere de estímulos externos para realizar una tarea. La motivación de logro implica el deseo de superar desafíos y demostrar habilidades (Deci & Ryan, 2000; McClelland, 1987).

Por su parte, la motivación intrínseca se relaciona con actitudes y valores positivos en EF, con un mejor rendimiento académico y bienestar, así como con un mayor interés, concentración y esfuerzo de los estudiantes hacia la actividad física (Fierro et al., 2019; Dishman et al., 2015; González & Sicilia, 2019). Además, influye en el disfrute de las clases y en la intención de continuar la actividad física fuera del entorno escolar (Navarro et al., 2019; García, 2021). Sin embargo, con los años ha sido crucial equilibrarla con la motivación extrínseca para evitar posibles efectos negativos a largo plazo (Merino, 2017). La motivación extrínseca ha podido mejorarse con retroalimentación y recompensas, lo que ha impactado positivamente en el rendimiento y la participación de los estudiantes (Tovar, 2021). No obstante, un exceso de motivación extrínseca ha podido reducir el disfrute en las clases de EF (Navarro et al., 2019). Por ello, es esencial promover conductas docentes que fomenten la motivación intrínseca y extrínseca adecuada, evitando la desmotivación y la frustración en los estudiantes (García, 2021).

Además, la motivación en las clases de EF ha sido esencial para abordar la inactividad física en los niños y niñas y garantizar su salud a largo plazo (Cortés et al., 2021). Así pues, se promueve la actividad física, especialmente, en las clases de EF, considerando la motivación y el disfrute de los estudiantes, ya que han estado vinculados con su intención de ser físicamente activos (Navarro et al., 2019). La motivación de los estudiantes en estas clases ha influido en su participación y adherencia a la actividad física (Hall et al., 2019). La literatura científica ha destacado la importancia de fomentar la motivación intrínseca en EF, estableciendo que un clima motivacional orientado a la tarea ha generado éxito para todos los estudiantes (Pons et al., 2023; García, 2021; Kelso et al., 2020).

Diversos estudios han revelado una alta motivación intrínseca y baja motivación extrínseca en estudiantes de primaria durante las clases de EF (Navarro et al., 2019; Rojo et al., 2022). Se ha subrayado la importancia de enfocarse en los intereses individuales de los estudiantes para fomentar su motivación autónoma y mejorar el rendimiento académico (Navarro et al., 2019; Rojo et al., 2022). Asimismo, se ha destacado la relación entre la actividad física extracurricular, la motivación y la experiencia emocional de los estudiantes durante las sesiones de EF (Fierro et al., 2022). El profesorado ha debido centrarse en la motivación intrínseca de los estudiantes e implementar medidas apropiadas, como variedad en las tareas y evaluaciones significativas, para aumentar la participación y adherencia a la actividad física (Navarro et al., 2019). Por ello, el fomento de

la motivación intrínseca ha sido fundamental para promover la actividad física y mejorar la salud de los estudiantes.

Las diferencias de género y edad han sido influyentes en la motivación y el disfrute de la participación en actividades físicas, según la literatura. Estudios recientes han evidenciado que las estudiantes han mostrado menor actividad y motivación intrínseca en comparación con los varones en todos los niveles educativos, con niveles más bajos de motivación intrínseca e integrada para la actividad física (Navarro et al., 2019; Mecías et al., 2021; Rojo et al., 2022; Romero et al., 2023). Además, se ha observado mayor motivación intrínseca en los hombres en comparación con las mujeres.

En la literatura se ha demostrado que las diferencias de género y edad han podido influir en la motivación y el disfrute en la participación en actividades físicas. En este sentido, recientemente se han publicado investigaciones que han resaltado diferencias de género en cuanto a la actividad física y la motivación intrínseca para practicarla (Navarro et al., 2019; Mecías et al., 2021; Rojo et al., 2022; Romero et al., 2023). Se ha evidenciado que las estudiantes han sido menos activas que los varones en todos los niveles educativos y también han presentado niveles más bajos de motivación intrínseca e integrada para la actividad física (Romero et al., 2023). En la investigación de Navarro et al. (2019) se han analizado las diferencias de género en motivación y disfrute, encontrando valores medios similares entre niñas y niños, pero con valores medios más altos de desmotivación en niños que en niñas. Además, según un análisis reciente, se ha observado una mayor motivación intrínseca en los hombres en comparación con las mujeres (Rojo et al., 2022), resultados que ya habían sido mencionados previamente por Mecías et al. (2021), donde los estudiantes varones de 5º y 6º curso de primaria han demostrado mayor entusiasmo que las niñas hacia la actividad física.

La edad también ha influido en la motivación con estudiantes de primaria mostrando mayor actividad y motivación que los de secundaria. Estos hallazgos han sugerido que los profesores de EF han podido mejorar la motivación y el disfrute de los estudiantes a través de estrategias que fomenten la motivación intrínseca y han considerado las necesidades y características específicas de los estudiantes según su edad (Romero et al., 2023; Navarro et al., 2019; Rojo et al., 2022; Mecías et al., 2021).

Asimismo, se ha evaluado la motivación y actividad física de los estudiantes en diferentes niveles educativos y edades donde los estudiantes de Educación Primaria han mostrado mayor actividad y motivación que los de Educación Secundaria (Romero et al., 2023). También, se ha observado que los valores medios de motivación intrínseca en estudiantes de 10 a 12 años eran similares, pero, ligeramente más altos en los de 11 años. Los valores medios de motivación extrínseca y disfrute eran similares en estudiantes de estas edades. Sin embargo, se ha encontrado que el valor medio de desmotivación era mayor en niños de 10 años que en los de 11 a 12 años (Navarro et al., 2019). El estudio de Rojo et al. (2022) evidenció que la

edad del individuo puede estar relacionada con la motivación extrínseca, siendo menor en sujetos más jóvenes y superior en sujetos mayores. En general, estos hallazgos han sugerido que los profesores de EF han podido mejorar la motivación y el disfrute de los estudiantes a través de estrategias que fomenten la motivación intrínseca y prestando atención a las necesidades y características específicas de los estudiantes según su edad.

Bajo las premisas expuestas anteriormente, se partió de la hipótesis de que los estudiantes de Educación Primaria tendrían una mayor motivación de logro en comparación con las alumnas. A su vez se estableció que esta motivación sería también mayor en los estudiantes de mayor edad. Tras estas primeras hipótesis se establecieron como objetivos del estudio (1) analizar la motivación de logro de los estudiantes de educación primaria hacia la asignatura de EF atendiendo a posibles diferencias según el género y, (2) analizar las diferencias en la motivación de logro en función de la edad.

Tabla 1.  
Descripción de la muestra según el género y la edad

Edad	Género	Compromiso y entrega en el aprendizaje	Competencia motriz percibida	Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés	Frecuencia
8	Niñas	3,90 ± 0,74	2,85 ± 1,04	2,21 ± 0,78	14
	Niños	4,32 ± 0,47	3,31 ± 1,05	1,64 ± 0,67	17
9	Niñas	3,54 ± 0,78	2,00 ± 0,64	1,59 ± 0,57	5
	Niños	4,43 ± 0,42	3,29 ± 2,03	1,73 ± 0,28	2
10	Niñas	3,87 ± 0,49	1,74 ± 0,46	2,36 ± 0,91	14
	Niños	4,02 ± 0,54	2,64 ± 0,94	2,21 ± 1,00	25
11	Niñas	4,07 ± 0	2,42 ± 0	3,53 ± 0	1
	Niños	4,02 ± 0,75	2,40 ± 0,93	2,10 ± 0,44	6

### Instrumento

La herramienta utilizada fue la versión española del Cuestionario *Achievement Motivation in Physical Education Test* para estudiantes (AMPET-e) de Ruiz et al. (2004), que permite evaluar la motivación de logro del aprendizaje del alumnado en EF. Este cuestionario se compone de 37 ítems vinculados a tres factores de medición: 1) Compromiso y entrega en el aprendizaje (1, 4, 7, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34); 2) Competencia motriz percibida (2, 6, 12, 16, 20, 29, 36); y 3) Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés (3, 5, 8, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 25, 27, 31, 33, 35, 37). Cada ítem se evalúa mediante una escala de Likert de cinco puntos (1= muy en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo).

### Procedimiento

En primer término, se estableció una colaboración con el centro escolar y se proporcionó información detallada sobre la investigación y sus objetivos. Posteriormente, para llevar a cabo la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los padres, madres o tutores legales de los estudiantes y del centro educativo donde se realizó el presente estudio. En este sentido, los participantes fueron tratados siguiendo lo establecido en el artículo 5 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, haciendo hincapié

## Material y método

### Diseño y participantes

La presente investigación corresponde a un estudio piloto cuantitativo de corte transversal y descriptivo. Se invitó a participar a un grupo de 86 estudiantes de entre ocho y 11 años de Educación Primaria de un centro educativo público español de la Comunidad Valenciana. La selección de la muestra fue por disponibilidad y acuerdo con el centro. Se incluyeron en el estudio a todos aquellos estudiantes que completaron la totalidad de cuestionario AMPET-e y que hubiesen aportado el consentimiento de participación firmado por los padres, madres o tutores legales. Se excluyeron aquellos estudiantes que no cumplieron con alguno de estos dos requisitos.

Tras aplicar estos criterios de inclusión y exclusión, se contó con una muestra final de 84 estudiantes (50 niños y 34 niñas, edad  $9,26 \pm 1,05$ ). De estos, 38 estudiantes se encontraban cursando 3º de primaria y 46 estudiantes 5º de primaria. En la Tabla 1 se presentan con mayor detalle las características de la población de estudio.

en la importancia de mantener la confidencialidad y el anonimato de los menores.

El cuestionario fue administrado en una sesión de EF para cada curso, en horario lectivo y sin la presencia del docente de EF con el objetivo de evitar cualquier interferencia en las respuestas de los estudiantes. Es decir, cuatro sesiones en total, una por cada clase implicada (3ºA, 3ºB, 5ºA y 5ºB). Se realizó una primera prueba con un grupo reducido para comprobar que eran capaces de entender el test, además se brindó una explicación previa a todos los participantes sobre el contenido del cuestionario y se resolvieron todas las dudas que surgieron, subrayando que no se trataba de un examen y que, por lo tanto, no existían respuestas correctas o incorrectas, con el fin de intentar asegurar la honestidad en las respuestas proporcionadas.

Se controló la no realización del cuestionario al alumnado cuyos padres, madres o tutores legales no dieron consentimiento, como se detalló previamente. En este caso, no hubo ninguna falta de asistencia del alumnado implicado en el desarrollo de este estudio. No obstante, como se ha especificado anteriormente se excluyeron dos alumnos cuyos consentimientos no fueron firmados.

### Análisis de los datos

Para el análisis de los datos recopilados se utilizó el programa SPSS en su versión 26.0 para Windows. En primer

lugar, para evaluar la consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual refleja la fiabilidad del test en términos de su consistencia interna. Los resultados obtenidos indicaron que el AMPET-e presentaba un valor aceptable ( $\alpha = 0,71$ ). En segundo lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos. Finalmente siguiendo la prueba de normalidad, se realizó estadística paramétrica para la dimensión "compromiso y entrega en el aprendizaje" y no paramétrica para "competencia motriz percibida" y "ansiedad ante el error y las situaciones de estrés". Así, con el objetivo de evaluar las diferencias en función del género y edad, se realizó una prueba t para muestras independientes y un Anova de un factor para la dimensión "compromiso y entrega en el aprendizaje" y la prueba

U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis para las dos restantes. La significación se estableció en  $p > ,05$ . Se aplicó la "d" de Cohen para el cálculo del tamaño del efecto. Este tamaño fue considerado pequeño  $d < 0,20$ , medio/moderado entre  $0,20$  y  $0,79$  y grande  $> 0,80$  (Cohen, 1988).

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados generales según los factores analizados y según el género y los cursos de los participantes (Figura 1). En general, los resultados obtenidos en el Test AMPET-e de Motivación de Logro para el Aprendizaje en EF indicaron un nivel medio-alto de motivación de logro en esta área en la muestra estudiada.

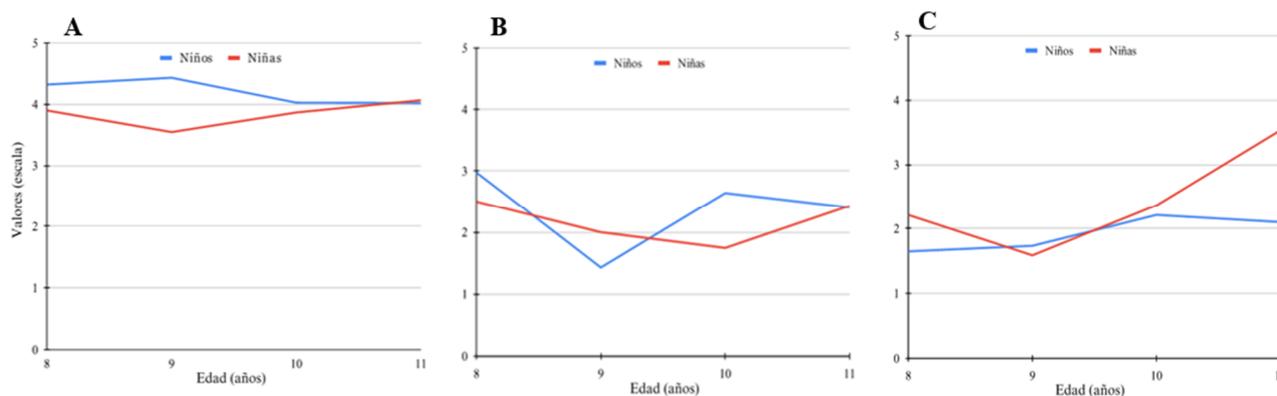


Figura 1. Medias según su edad y género. A. Compromiso y entrega; B. Competencia motriz percibida; C. Ansiedad ante el fracaso y estrés

Cuando se controló el factor género se obtuvieron diferencias significativas tanto para la dimensión "Compromiso y entrega en el aprendizaje" como para la "Competencia motriz percibida", en ambos casos siendo los niños los que obtuvieron una mayor puntuación y con un tamaño del efecto medio ( $d=0,50$  y  $d=0,62$  respectivamente). Por el contrario, en la dimensión "Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés" fueron las niñas las que obtuvieron una puntuación más elevada, aunque en este caso la diferencia no fue significativa (Tabla 2).

Tabla 2.

Diferencias en las dimensiones del AMPET-e controlando el factor género

Dimensión	Género		p
	Niñas	Niños	
Compromiso y entrega en el aprendizaje	3,84 ± 0,63	4,14 ± 0,55	,022*
Competencia motriz percibida	2,26 ± 0,91	2,87 ± 1,05	,006*
Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés	2,22 ± 0,85	1,97 ± 0,85	,170

\* $p < ,05$

Tabla 3.

Diferencias en las dimensiones del AMPET-e controlando el factor edad

Dimensión	Edad				p
	8	9	10	11	
Compromiso y entrega en el aprendizaje	4,13 ± 0,63	3,80 ± 0,79	3,97 ± 0,52	4,02 ± 0,69	,625
Competencia motriz percibida	3,11 ± 1,06	2,37 ± 1,17	2,31 ± 0,90 <sup>1</sup>	2,40 ± 0,85	,015*
Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés	1,90 ± 0,76	1,63 ± 0,49	2,26 ± 0,96	2,30 ± 0,68	,143

<sup>1</sup>Diferencia significativa entre los alumnos de 8 y 10 años ( $p = ,002$ ); \* $p < ,05$

En segundo lugar, al analizar las diferencias en función de la edad, únicamente se observaron diferencias significativas en la dimensión "Competencia motriz percibida" donde fueron los/as alumnos/as de ocho años los que obtuvieron una mayor puntuación ( $p = ,015$ ). Más concretamente la diferencia se observó entre el alumnado de 10 y ocho años, donde los estudiantes más jóvenes obtuvieron una puntuación mayor ( $p = ,002$ ), con un tamaño del efecto grande ( $d = 0,80$ ). Al analizar el resto de las dimensiones, se observó que en la dimensión de "Compromiso y entrega en el aprendizaje" el alumnado de ocho y 11 años obtuvo una mayor puntuación. En el caso de la dimensión de "Ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés" fueron los/as alumnos/as de entre 10 y 11 años los que mayor puntuación obtuvieron. No obstante, en ambos casos no se observaron diferencias significativas. Por último, hay que destacar que las puntuaciones en la dimensión "Competencia motriz percibida" y "Compromiso y entrega en el aprendizaje", descendieron con el avance de la edad (Tabla 3).

## Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar los niveles de motivación de logro de los estudiantes de Educación Primaria en la asignatura de EF, atendiendo a posibles diferencias según el género y la edad del alumnado de entre ocho y 11 años. En esta investigación se examinaron diversos aspectos relacionados con la motivación de logro de estudiantes de Educación Primaria en la asignatura de EF.

Uno de los hallazgos más relevantes del presente estudio es la percepción del elevado compromiso y entrega de los estudiantes en el aprendizaje en las clases de EF, evidenciado por una alta media en la dimensión de Compromiso y entrega en el aprendizaje. Esta actitud positiva hacia las sesiones de EF se puede atribuir a la posible motivación intrínseca de los estudiantes hacia la actividad física. Algunas investigaciones revelan que los estudiantes disfrutaban del movimiento y la actividad física, lo que les motiva a participar activamente y mejorar en estas clases (Navarro et al., 2016).

Es fundamental destacar el ambiente en el que se desarrollan las clases de EF, ya que, por ejemplo, el profesorado de EF desempeña un rol significativo en fomentar el compromiso y la entrega de los estudiantes. Cuando los docentes crean un entorno positivo y fomentan la percepción de competencia motriz, los estudiantes se sienten más motivados para participar activamente y comprometerse en el aprendizaje (Guarnizo et al., 2020; Pérez, 2021).

En cuanto a los resultados según género y edad, se observó una tendencia en el compromiso y entrega en el aprendizaje que decreció con la edad en los niños y aumentó en las niñas hasta los 11 años. Sin embargo, es relevante destacar que investigaciones en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria señalan una motivación mayor en el género masculino durante el rango de edades de 12 a 16 años (Moral et al., 2021), mostrando un efecto contrario al encontrado en este estudio. Esta disminución en el compromiso motor a medida que los estudiantes se acercan a la adolescencia puede estar influenciada por diversos factores, como los cambios físicos y hormonales, los cambiantes intereses sociales y académicos, la presión social o el miedo al fracaso (Barquero et al., 2019).

Con relación a la dimensión de Competencia motriz percibida ( $M=2,26$ ), se observó en los estudiantes una percepción relativamente baja sobre su capacidad para participar en actividades físicas o deportivas. Esto indica que su confianza y percepción de sus habilidades motrices son limitadas y deben ser trabajadas en las clases de EF (Pérez, 2021). En esta línea, Kerner et al. (2018) mostraron una correlación negativa significativa entre la insatisfacción corporal y la percepción de competencia en EF. Además, parece que el plantear estrategias en función de la competencia motriz de los y las estudiantes puede favorecer su participación (Martínez et al., 2021). Estos resultados sugieren que la valoración de la competencia puede verse afectada por la percepción del propio cuerpo, así como por el tipo

de tareas planteadas. Es importante considerar estos factores, ya que la falta de confianza o de la propia competencia para desarrollar una tarea puede reducir la participación y entrega de los estudiantes en las clases de EF (Salazar & Jiménez, 2020).

Respecto a los resultados según género y edad, en competencia motriz percibida, se observó que las niñas tienden a tener una menor percepción de competencia motriz que los niños. Este hallazgo concuerda con estudios previos que indican que los niños obtienen puntuaciones más altas en habilidades motoras reales y en la percepción de competencia en comparación con las niñas (Duncan et al., 2018). Es esencial tomar medidas para fomentar una mayor adherencia a la práctica deportiva, independientemente del género, promoviendo un autoconcepto físico sólido en todos los estudiantes (Navarro et al., 2019).

Por otro lado, se registraron medias más bajas en la dimensión de Ansiedad ante el error y las situaciones de estrés, lo cual indica que los estudiantes no manifiestan una especial tensión o estrés ante lo que se les propone en las clases de EF. Este resultado se considera positivo, ya que está relacionado con un ambiente social óptimo en las clases de EF, incluyendo actitudes favorables y un ambiente propicio para el aprendizaje (Bernate et al., 2019; Franco et al., 2021). Un clima motivacional adecuado en estas clases se relaciona positivamente con la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes (Cruz & Cruzata, 2017; Fernández, 2022). Además, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como la autoestima o la interacción social pueden predecir formas de motivación más autodeterminadas, lo que influye en el bienestar psicológico y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes en el presente y en un futuro (Esqueda et al., 2024; Fierro-Suero et al., 2023).

En relación con los resultados según género y edad, se observó una baja ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés en general. No obstante, se registró un aumento en los resultados de ansiedad en las niñas de 11 años. Estos hallazgos están en línea con otros estudios como el de Sagredo et al. (2023) o el de Fierro-Suero et al. (2022) que muestran diferencias de percepción entre chicos y chicas en cuanto a competencia y ansiedad en EF, siendo los niños los que tienen mejores experiencias emocionales con respecto a sus compañeras. Es fundamental considerar estos aspectos para diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación y la participación en la asignatura de EF, contribuyendo al bienestar psicológico y a la intención de ser físicamente activo de los estudiantes.

En esta investigación podemos encontrar algunas limitaciones. En primer lugar, dado el tamaño muestral alcanzado los resultados deben ser interpretados con cautela. La medición y análisis de la totalidad de la etapa de Educación Primaria de varios centros y diversos niveles culturales permitiría extraer conclusiones con mayor validez externa. En segundo lugar, al tratarse de un estudio piloto meramente descriptivo no se pueden establecer relaciones de causa-efecto ni identificar con exactitud los motivos por los cuales

se observan algunas diferencias entre género y edad.

### Conclusión y proyecciones futuras

De este estudio se desprende información que podría ser valiosa para el profesorado de EF sobre la motivación de logro de los estudiantes de Educación Primaria hacia la asignatura de EF. Los resultados sugieren que se podrían tomar medidas para mejorar la percepción de competencia motriz en las niñas y solventar el obstáculo que plantea la pérdida de motivación e interés en las clases de EF y para la Actividad Física a medida que alcanzan la adolescencia. Sin embargo, la baja ansiedad ante el fracaso y situaciones de estrés sugiere que las clases de EF pueden ser un ambiente relajado y seguro para los estudiantes siendo la responsabilidad de que así acontezca el docente. Cabe destacar la evidencia tras el estudio que las clases de EF pueden influir de forma distinta según la edad, el género y el contexto en el que se desarrollen los estudiantes. Por lo tanto, es importante que los docentes de EF en primaria tengan en cuenta estos factores al diseñar sus clases. En esta línea, podemos señalar algunas acciones que podrían contribuir a mejorar y mantener la motivación del alumnado en las clases de EF. Es fundamental que el profesorado potencie climas de trabajo cooperativo orientados a la tarea, donde a su vez se fomente la autonomía del estudiante. Además, el docente de EF tiene un rol fundamental, por lo que debe ofrecer una actitud activa, donde valore y refuerce positivamente las aportaciones del alumnado tanto individuales como grupales, fomentando a su vez las relaciones sociales presentando, por ejemplo, la posibilidad de realizar agrupaciones flexibles y heterogéneas.

Finalmente, como futuras líneas de investigación sería interesante analizar la etapa de Educación Primaria en su totalidad además de establecer el nivel de responsabilidad de cada docente en el ámbito estudiado, teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado con respecto a esta temática. Asimismo, es necesario continuar explorando de forma profunda las causas de las diferencias encontradas en la motivación y cómo estas pueden ser abordadas efectivamente en el contexto escolar teniendo en cuenta la percepción según los diferentes ciclos de la Educación Primaria. A partir de los resultados obtenidos se podrían diseñar e implementar talleres donde, a través de actividades y estrategias cooperativas, se analicen los posibles cambios en la motivación de logro del alumnado. De esta manera, se podrán comparar los resultados y evaluar la efectividad del tratamiento propuesto comparando los resultados de este estudio respecto a la motivación del alumnado en la asignatura de EF en función del modelo pedagógico aplicado.

### Referencias

- Barquero, M. S., Mora, C. A., & Méndez, D. A. (2019). Factores de motivación de logro: El compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física. *Revista Educación*, 61-72. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.33109>
- Bernate, J., Fonseca, I., Betancourt, M., García, F., & Sabogal, H. (2019). Competencias ciudadanas en la educación física escolar. *Acción Motriz*, 23(1), 90-99.
- Cohen, J. (1988). The effect size. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 77-83.
- Cortés, M. E., Veloso, B. C., & Alfaro, A. A. (2021). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 39-52.
- Cruz, A. D., & Cruzata, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 4.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- DECRETO 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. [2022/7572].
- Dishman, R. K., McIver, K. L., Dowda, M., Saunders, R. P., & Pate, R. R. (2015). Motivation and behavioral regulation of Physical Activity in middle school students. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 47(9), 1913-1921. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000616>
- Duncan, M. J., Jones, V., O'Brien, W., Barnett, L. M., & Eyre, E. L. J. (2018). Self-perceived and actual motor competence in young british children. *Perceptual and Motor Skills*, 125(2), 251-264. <https://doi.org/10.1177/0031512517752833>
- Esqueda, E. I., Vargas, D. M., Vergara, A. P., López, J., Ramírez, R., & Tristán, J. L. (2024). Cómo se comunican las tareas importa: Necesidades psicológicas y ser físicamente activo en Educación Física. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 10(1), 47-70.
- Fernández, C. (2022). *Motivación e inteligencia emocional en Educación Física: Influencia sobre el bienestar psicológico y la intención de adoptar un estilo de vida activo* (p. 1) [Tesis de Doctorado, Universidad de Huelva]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310810>
- Fierro, S., Almagro, B. J., & Sáenz, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186.
- Fierro-Suero, S., Castillo, I., Almagro, B. J., & Saénz-López, P. (2023). The role of motivation and emotions in physical education: understanding academic achievement and the intention to be physically active. *Frontiers in Psychology*, 14, 1253043.
- Fierro, S., Fernández, E. J., & Sáenz, P. (2022). Students' motivational and emotional experiences in Physical Education across profiles of Extracurricular Physical Activ-

- ity: The influence in the intention to be active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph19159539>
- Fierro-Suero, S., Saénz-López, P., Carmona, J., & Almagro, B. (2023). Achievement emotions, intention to be physically active and academic performance in Physical Education: Gender differences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42, 114-122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0230>
- Flores, R., Matheu, A., Juica, P., Barrios, E. A., Mejías, B. (2019). Análisis de género de clases de la autodeterminación del rendimiento y la motivación en clase de Educación Física. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 27-44.
- Fort-Vanmeerhaeghe, A., Román-Viñas, B., & Font-Lladó, R. (2017). ¿Por qué es importante desarrollar la competencia motriz en la infancia y la adolescencia? Base para un estilo de vida saludable. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 52(195), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.apunts.2016.11.001>
- Franco, E., Coterón, J., Martínez, H. A., & Brito, J. (2017). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 24(1), 1-8.
- Franco, E., González-, A., & Coterón, J. (2021). Compromiso y motivación en los alumnos de educación física, ¿es importante el burnout del profesor? *Revista de Psicología del Deporte*, 29, 28-35.
- García, L. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- García-Bellido, M. R., & Baena, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 387-402.
- González, D., & Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- Guarnizo, N., Talero, E., & Balcazar, A. (2020). El imaginario simbólico y la dimensión lúdica en las clases de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 430, 85-97.
- Hall, J. A., Ochoa, P. Y., & Sáenz, P. (2019). Participación, motivación y adherencia en Educación Física. *Emotion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 13, 1-2. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i13.4584>
- Kelso, A., Linder, S., Reimers, A. K., Klug, S. J., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D., & Demetriou, Y. (2020). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, 1-37. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101770>
- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Body dissatisfaction, perceptions of competence, and lesson content in Physical Education. *Journal of School Health*, 88(8), 576-582. <https://doi.org/10.1111/josh.12644>
- La Agenda para el Desarrollo Sostenible—Desarrollo Sostenible. (s. f.). Recuperado 12 de abril de 2023, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (BOE-A-2018-16673)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE-A-2020-17264)
- Martínez, N., Espinoza-Silva, M., & Cárcamo, J. (2021). Competencia motriz en escolares de primer y segundo año de primaria en la región la Araucanía, Chile. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 19(2), 6.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cup Archive.
- Mecías, M., Navarro, R., Neira, P. J., & Rico, J. (2021). Analysis of motivation towards sports practice in students of Primary Education in Galicia. A descriptive study. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(3), 595-605. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.163.09>
- Merino, J. A. (2017). *Diseño y efecto de un programa basado en el fomento de la responsabilidad sobre la motivación y sus consecuencias en jóvenes escolares de educación física* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136811>
- Moral, J. E., Urchaga, J. D., Guevara, R. M., & López, S. (2021). Análisis del clima motivacional generado en las clases de educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 68, 53-67.
- Navarro, R., Rodríguez, J. E., & Eirín, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 439-455. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3>
- Navarro, R., Lago, J., Basanta, S., & Arufe, V. (2019). Relation between motivation and enjoyment in Physical Education classes in children from 10 to 12 years old. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3), 527-537. <https://doi.org/10.14198/JHSE.2019.143.04>
- Navarro, R., Pazos, J. M., Rodríguez, J. E., & Arufe, V. (2019). Measuring physical self-concept of schoolchildren aged 10 to 16 on Physical Education lessons. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.151.01>
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in Physical Education test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 418-430.
- Pérez, Á., Hortigüela, D., Casado, Ó. M., Heras, C., & Herrán, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 436, 41-58.

- Pérez, L. M. R. (2021). *Educación física y baja competencia motriz*. Ediciones Morata.
- Pons, J., Ramis, Y., Torregrossa, M., Sarrazin, P., Silvio, M., Duda, J., Martins, J., Demirhan, G., Carraro, A., Bouglas, V., & Papaioannou, A. (2023). Physical education motivational climate on the achievement goals and intrinsic motivation of students: A multilevel approach. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2224841>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE-A-2022-3296).
- Rojó, J., González, M. J., Gómez, S., Merellano, E., & Adsuar, J. C. (2022). Analysis of the motivation of students of the last cycle of Primary School in the subject of Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1332. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031332>
- Romero, N., Solera, A., Bores, D., & Delfa, J. M. (2023). Sex and educational level differences in physical activity and motivations to exercise among Spanish children and adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 182(2), 533-542. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04742-y>
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Contreras, O., & Nishida, T. (2004). Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 333, 345-361.
- Salazar, P., & Jiménez, J. (2020). Diferencias en la competencia motriz percibida de una población infantil según la región geográfica. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 246-265. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.4997>
- Tovar, C. J. (2021). Regulaciones motivacionales en diferentes ámbitos del deporte: revisión sistemática. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(4), 27-45.

#### Datos de los/as autores/as:

Isabel Mayor Díez  
Gema Sanchis Soler  
M.<sup>a</sup> Alejandra Ávalos-Ramos

mayordiezisabel@gmail.com  
gema.sanchis@ua.es  
sandra.avalos@ua.es

Autor/a  
Autor/a  
Autor/a